

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

O livro que resenhamos a seguir discute a relação entre currículo e políticas públicas no Brasil e no mundo. Organizado pelo professor Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves e publicado em 2003 pela Editora Autêntica, o livro é fruto da cooperação acadêmica entre as universidades federais de Minas Gerais e do Pará — através do PROCAD¹ — materializada, entre outras coisas, pelo Seminário de Política Educacional e Currículo, realizado entre os dias 16 e 18 de novembro de 2002.²

O livro compõe-se de seis artigos. Entendemos que todos eles podem ser lidos a partir da idéia de que a escola, as políticas públicas e o currículo devem ser vistos como espaços de contradições e lutas. Nesse sentido, é imprescindível vitalizar a intervenção daqueles que estão

engajados no fazer pedagógico, para além de determinismos internos e externos. A análise dos artigos revela que alguns autores enfatizam as macroestruturas que determinam as regras do jogo (Olgaíses Maués, Michael Apple), outros destacam o jogo internos das resistências e das microestruturas (Josenilda Maués e Genylton Rocha) e outros, ainda, pensam as dinâmicas conflitivas do processo educacional e político para além de determinações macro ou microestruturais

* Mestrando em Educação, FaE-UFMG.

¹ PROCAD é o Programa de Cooperação Acadêmica que visa a produção de pesquisas integradas.

² Esse Seminário contou com o apoio da CAPES e a participação da UFMG, da UFPa e da Universidade de Wisconsin.

(Eloisa Santos e Rosemary Dore). No entanto, todos os autores trazem importantes contribuições para nossas reflexões acerca do currículo e das políticas públicas educacionais.

Micahel Apple, da Universidade de Wisconsin, assina o artigo "Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação". Analisando forças e tendências globais, afirma que estamos vivendo um grave período de crise. A escola, apesar da crise, é vista como espaço significativo para a busca de soluções, como espaço de oferta da educação como fator diferencial. Em muitos países, um compromisso ideológico une neoliberais e neoconservadores na defesa de uma escola que concilie a competição do mercado com a responsabilidade do bem-estar social. Na verdade, o que se observa nos projetos de reforma é uma modernização conservadora da escola com uma paulatina mercadização da educação. A nova escola do mercado, regida por uma mão invisível, fundada em escolhas racionais, produzirá — todos acreditam! — resultados "neutros" com eficiência e eficácia na direção da reprodução e não da subversão das hierarquias tradicionais. Nessa escola, todos lutam constantemente para vencer no jogo do mercado. Pais, alunos e professores estarão bem preparados para converter capital econômico e social em

capital cultural. Cria-se uma tabela de excelência e uma imagem de escola boa. Curiosamente, os mesmos que defendem a liberdade de escolha correm atrás do modelo, do padrão, da tradição. Reforça-se a "monocultura" apesar do mercado supostamente aberto e livre. Em nome do bom senso qualquer posição em contrário é acusada de falsa, insincera e egoísta. É o predomínio do pensamento único e do politicamente correto. O mercado acaba, assim, reforçando o poder dos modelos dominantes de seleção dos "melhores" e exclusão dos "piores".

Mas, segundo Apple, em muitos países os movimentos sociais podem contrabalançar essa lógica. Esses movimentos incluem fatores de classe, raça e gênero, comportando dinâmicas convergentes e divergentes no sentido de eliminar a pobreza, garantir acesso à saúde, à moradia como condições exógenas necessárias ao sucesso de todas as escolas.

Olgáises Maués, do Centro de Educação da UFPa, dá seqüência a essa linha de raciocínio em seu artigo intitulado "Organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil". A autora nos mostra que a educação no Brasil tem ficado a reboque das determinações dos organismos internacionais. Por trás de um suposto mercado livre, retoricamente defendido pelos gestores mundiais, o que

se observa é a prevalência de um pensamento único que “exige” da escola e dos professores a formação de um trabalhador flexível, eficiente e polivalente. Qualquer resistência ou crítica a essa linha de raciocínio é vista como um obstáculo sério à realização dos programas internacionais. No fundo, o que orienta essa política neoliberal é um projeto de Estado de cunho neo-pragmático que abriga um forte darwinismo social excludente.

No caso da formação dos professores, o alinhamento a esses programas internacionais reflete-se no aligeiramento dos estudos universitários, na suposta valorização da prática e no descrédito de um bom embasamento teórico. Na verdade, o que se verifica é uma tentativa de acomodação e assimilação dos professores em torno de supostos indicadores básicos de competência marcados por um racionalismo utilitarista a serviço dos interesses do mercado. Nesse sentido, a autora propõe que os movimentos sociais mantenham a luta e não se curvem diante das ingerências e determinações internacionais.

Os artigos de Josenilda Maués e de Genylton Rocha, ao contrário dos dois anteriores, dão ênfase às dimensões subjetivas e criativas da política e do currículo.

“Vestígios de investigações sobre currículo e formação de professores” é o artigo assinado por Josenilda Maués, do Centro de Educação da UFPa. Interrogando os limites da relação entre currículo e formação de professores, o artigo problematiza os discursos sobre a crise que se colocam eles próprios fora do âmbito da crise. Incorporando enfoques pós-modernos e pós-estruturais, a autora propõe narrar a vida, literaturizar a ciência, reterritorializar referências de diversas áreas e discutir a cultura, os sujeitos, os textos, as ações e os discursos.

A relação entre currículo e formação passa, segundo Josenilda, pelo reconhecimento do professor como figura central do processo educacional. Como intelectual público, o professor articula e recria as relações entre sociedade, escola e cultura a partir de um compromisso ético e estético. Esse professor, assim concebido, orienta-se através de uma pedagogia crítica que assume a forma de uma política cultural. Nessa perspectiva, é preciso entender o currículo como campo não só de imposição, mas também de contestação. A visão hegemônica e dominante sempre esbarra em subjetividades desassossegadas e resistentes. Os sujeitos recriam o currículo e produzem uma ação contra-hegemônica. Com coragem, desafiam os discursos que legitimam a ciência e

instauram um campo vivo de disputa e contestação.

“A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares” é o artigo assinado por Genylton Odilon Rêgo da Rocha, do Centro de Educação da UFPa. Segundo o autor desde a década de 1920, temas como escola nova, formação profissional, educação popular, formação de professores, tecnicismo e teoria crítica marcam o debate curricular no Brasil. Atualmente, três correntes se configuram nas pesquisas sobre currículo. Uma, define o conhecimento a partir da idéia de fragmento, a outra afirma a idéia de conhecimento em rede. A terceira, finalmente, busca reconstruir a história do currículo e do conhecimento escolar. É nesta corrente que o autor se situa.

A definição do currículo, segundo Rocha, é sempre arbitrária e historicamente situada. Ao longo do tempo, um processo dinâmico e vivo de conflitos, negociações e interações gera e transforma os conteúdos dos programas curriculares. As disciplinas escolares, por exemplo, se configuram como um verdadeiro campo de batalhas. O currículo é sempre uma construção histórico-social datada e localizada. Por isso, a história das disciplinas escolares não pode negligenciar o fato de que as “questões internas” de cada escola estão ligadas a um contexto mais amplo que também deve ser considerado.

Os artigos de Eloisa Helena e Rose Dore apresentam análises da escola, da educação, do currículo e do trabalho numa perspectiva dialética, superando dicotomias.

Eloisa Helena Santos, da Faculdade de Educação da UFMG, assina o artigo intitulado “Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho”. O foco principal da análise é a incorporação do trabalho como princípio educativo e a identificação da produção do novo em meio à reprodução, pois o trabalho aliena mas liberta. Se no trabalho agem tanto a força de reprodução como a força de transgressão, a objetividade deve ser vista de forma complexa, ambivalente e contraditória. Por isso, interessa cada vez mais compreender a natureza da relação subjetiva que um sujeito estabelece com o saber nos espaços de trabalho. Tudo isso, evidentemente, tem reflexos nas pesquisas sobre a educação e a escola. É o que pensa Eloísa Helena Santos.

Rosemary Dore Soares, da FaE-UFMG, assina o artigo intitulado “A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova”. A autora problematiza a visão hegemônica nas pesquisas sobre a escola nova que vê apenas os aspectos negativos do escolanovismo. Os seguidores dessa corrente importaram referenciais de outros países para a realidade brasileira sem a devida

consideração dos vínculos existentes entre Filosofia e História. A tese gramsciana de que “a Filosofia é História em ato” é adotada pela autora para questionar os problemas decorrentes da importação anacrônica de referências e teorias. Na perspectiva de Gramsci, entre o conceito (Filosofia) e a realidade (História) há igualmente distinção lógica e unidade no processo histórico. Por isso, o programa da escola nova no Brasil na década de 1930 não pode ser entendido sem uma acurada análise histórico-filosófica.

Segundo Soares, a revolução brasileira de 1930 não foi um movimento histórico similar ao da Revolução Francesa como os seguidores da interpretação hegemônica sobre a escola nova insistem em afirmar. No Brasil aconteceu uma “revolução sem revolução”, uma revolução passiva e não uma via revolucionária jacobina³ como na França. A “revolução” no Brasil assimilou algumas mudanças, mas foi essencialmente conservadora e feita pelo alto.

A matriz hegemônica de interpretação da escola nova não considera essa realidade histórica ao formular suas teses. Jorge Nagle, por exemplo, expoente máximo dessa corrente, viu no “movimento de democratização da escola” um grave desvio e uma perigosa distorção, pois para ele os escolanovistas

deram mais ênfase à dimensão técnica da educação e esvaziaram a dimensão política. Assim, Nagle lançou as bases de uma interpretação negativa da escola nova muito difundida por autores como Vanilda Paiva, Dermeval Savianni, Paulo Ghiraldelli e Carlos Monarcha, entre outros. Essa leitura negativa, segundo Soares, não considera as contradições inerentes aos programas educacionais, inclusive ao programa da escola nova. Dermeval Savianni, principalmente, chega a conceber a escola nova como uma estratégia “macabra” da burguesia brasileira para desmobilizar as forças populares já suficientemente “alfabetizadas, educadas, politizadas e conscientizadas”. Interpretação que não corresponde ao que se verifica na educação brasileira das décadas de 1920 e 1930. Todas essas leituras “rigorosamente alinhadas” a apenas uma fonte de interpretação (Jorge Nagle-Savianni) reproduzem-se, segundo Soares, através de um “efeito suflê”⁴, ou seja, incansável repetição, citações mútuas, pesquisas aligeiradas e vazias de conteúdo.

³ A via revolucionária jacobina aconteceu no momento em que o partido jacobino liderou, de forma hegemônica, a Revolução na França, representando e assimilando todos os grupos do movimento.

⁴ Conferir a esse respeito SOROKIN, Pitirim. *Abcaques y manias de la sociología moderna y ciencias afines*. Madri, Aguillar, 1964.

Soares afirma que segundo Gramsci, as propostas de escola ativa, escola nova e escola unitária só podem ser compreendidas a partir da noção de hegemonia (entendida como consentimento ativo, como uma relação pedagógica) que brota das análises feitas por ele do Estado e da sociedade civil. É dentro dessa perspectiva que devemos analisar as propostas educacionais em voga nas décadas de 1920 e 1930. Não de um ponto de vista maniqueísta, mas como propostas contraditórias em que a burguesia busca cooptar intelectuais e forças sociais adversárias visando submetê-las à sua direção moral e intelectual. A escola seria então uma arena viva de debates ideológicos e disputas de posições e não uma mera correia de reprodução de idéias dominantes.

Pesquisas educacionais que não considerem essa perspectiva de análise pouco contribuem para a compreensão do papel e do significado da história escola pública como espaço dinâmico e contraditório de formação da cultura brasileira.

Por todas essas considerações a leitura cuidadosa dos artigos do livro *Currículo e políticas públicas*, que acabamos de resenhar, será de grande proveito.